

A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO PÚBLICA NA AMAZÔNIA: DILEMAS DIANTE DE SUAS SINGULARIDADES

THE EFFECTIVENESS OF THE RIGHT TO PUBLIC EDUCATION IN THE AMAZON: DILEMMAS BEFORE ITS SINGULARITIES

Lucas de Vasconcelos Soares **1**
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares **2**
Anselmo Alencar Colares **3**

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/UFOPA”. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7538516067447773>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5784-8307>. E-mail: lu.cas.soares@bol.com.br

Doutora e Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente do Curso de Pedagogia, do Programa de Pós-graduação em Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Amazônia, na UFOPA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9671465461954562>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5915-6742>. E-mail: lilia.colares@hotmail.com

Doutor e Pós-doutor em Educação pela Unicamp. Professor Titular da UFOPA. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFOPA). Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – Doutorado Acadêmico (Polo Santarém). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1107767923215438>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1767-5640>. E-mail: anselmocolares@gmail.com

Resumo: Este estudo objetiva analisar como se têm efetivado o direito à educação na Amazônia brasileira, fazendo a comparação dessa realidade com o proposto na legislação educacional, identificando desafios e resistências. As afirmações que alimentam as análises são oriundas de pesquisa bibliográfica e documental, e os resultados indicam três pontos centrais: o direito à educação está fragilizado; faltam políticas públicas educacionais que contemplem as singularidades da região; há necessidade de fortalecimento de ações que promovam a resistência em prol de direitos e da transformação social. Diante disso, propõem-se a implementação de cinco passos (fases): reconhecimento, argumentação, inserção, contraproposta da análise e ajustamento, as quais visam aprimorar as práticas, os processos e as políticas educacionais na Amazônia.

Palavras-chave: Educação na Amazônia. Direito à Educação. Políticas Públicas Educacionais na Amazônia.

Abstract: This study aims to analyze how the right to education has been implemented in the Brazilian Amazon, comparing this reality with that proposed in educational legislation, identifying challenges and resistance. The statements that feed the analyzes come from bibliographical and documentary research, and the results indicate three central points: the right to education is weakened; educational public policies are lacking that contemplate the singularities of the region; there is a need to strengthen actions that promote resistance in favor of rights and social transformation. Therefore, it is proposed to implement five steps (phases): recognition, argumentation, insertion, counter-proposal of analysis and adjustment, which aim to improve educational practices, processes and policies in the Amazon.

Keywords: Education in the Amazon. Right to Education. Public Educational Policies in the Amazon.

Introdução

Ao longo dos anos a Amazônia tem sido descrita e conhecida a partir de seus imensuráveis potenciais econômicos naturais. A exploração exaustiva de seus recursos tem promovido drásticas alterações culturais. Espécies animais e vegetais e as populações humanas sofrem as consequências do desordenado processo de acúmulo de riquezas em face do capital. É como se a Amazônia estivesse resumida na existência de recursos a serem explorados, e não importasse a precarização das condições de vida, a fragilidade de direitos individuais e coletivos e as interferências negativas no cotidiano.

Nesse espaço do território brasileiro, isolado geograficamente devido a vastidão das florestas e extensões inimagináveis de rios, pensar o acesso e a garantia dos direitos a suas comunidades tradicionais¹, com vistas à efetivação da necessária qualidade de vida, tem constituído um desafio. Muito mais ainda por tratar-se de uma realidade com singularidades étnicas, culturais e históricas, caracterizadas por um tipo de “abandono social”, fora do alcance das políticas públicas, dos direitos humanos e dos meios assistencialistas e protecionistas de base governamental.

A diversidade merece “respeito e atenção no tocante a conhecer para preservar, valorizar, tanto as espécies da flora e da fauna, quanto às manifestações e os saberes” (COLARES, 2018, p. 3-4) responsáveis pela pluralidade de formas e expressões que tornam a Amazônia muito mais que uma região política administrativa. Isso porque:

A extensão territorial da Amazônia, a variedade de espécies animais e vegetais, e a diversidade cultural, propiciam a esta região uma heterogeneidade que ainda é pouco conhecida e levou alguns estudiosos a defender que deveríamos mudar a grafia para “amazônias” (2018, p. 4).

Em um ambiente tão singular e de baixa presença do Estado, e ainda muito marcado pela prevalência de poderes paralelos exercidos por detentores de grandes áreas de terra, empresários ou especuladores ligados ao grande capital, o direito à educação, a saúde, ao saneamento básico, ao acesso e proteção das terras, a liberdade de expressão e outros, constituem elementos quase utópicos. Muitas vezes os direitos sociais, assim como os direitos difusos, mostram-se distantes e até ausentes, ganhando alguma visibilidade apenas quando conseguem romper os cercos ideológicos da mídia e são apresentados nas histórias de luta e resistência dos que compõem as camadas marginalizadas da sociedade.

Por outro lado, o direito também se apresenta, contraditoriamente, como um mecanismo de dominação, razão pela qual deve ser compreendido em sua totalidade, para além do que anuncia. E precisa ser objeto constante de reflexão dos que defendem a escola pública, laica, e gratuita. Frequentemente a legislação e as políticas públicas educacionais que trazem avanços decorrentes de lutas dos setores progressistas são “tomadas” por agentes e sujeitos coletivos que atuam em prol da consolidação de um modelo societário individualista, privatista e conservador. É sempre importante não perder de vista que:

A educação, como mecanismo da sociedade civil para consolidação de hegemonia e controle social, pressupõe a regulação legal exercida pelo Estado através das leis, normas e políticas que organizam os sistemas educacionais e que definem, dentre outros, os critérios de formação dos indivíduos, metodologias de ensino, estrutura e composição curricular, normas de gestão dos sistemas e das escolas. Essa regulação estatal, nos últimos anos tem sido influenciada pela participação de representantes do setor privado, estimuladas por estratégias governamentais que legitimam a participação

¹ Utiliza-se o termo comunidades tradicionais para justificar a grande e diversificada população que reside nos inúmeros espaços e tempos da Amazônia Brasileira, cujos grupos sociais constituem “[...] as diversidades que foram herdadas das tradições, as diversidades já contrárias à tradição e, a diversidade das diversidades [...]” (SANFELICE, 2016, p. 8).

de organismos representantes do capital na elaboração e consolidação das políticas públicas para a educação, assim como para o controle das escolas. [...] (GUIDO; SANTOS FILHO, 2019, p. 217).

Nos últimos anos foram constantes os embates entre os povos locais e os exploradores de riquezas na região, em prol do uso da terra, do acesso aos direitos sociais e da intocabilidade dos espaços naturais existentes. Em grande parte desses conflitos a vitória tem sido dos que dispõem de poder econômico e político. Como consequências vê-se retiradas forçadas das populações tradicionais das áreas com grandes potenciais econômicos exploratórios, levando ao enfraquecimento de hábitos culturais seculares de retirar da natureza apenas o essencial à sobrevivência; e o surgimento ou aprofundamento de grandes crimes ambientais que, muitas vezes, acabam silenciados pelo massivo e ideológico setor midiático. É sob o foco da resistência dessas pessoas silenciados pela história que se registra o pensamento de Becker (2009, p. 162) ao afirmar que:

A [...] resistência de populações tradicionais à expropriação de suas terras e identidades, identificou-se com a defesa da floresta [...]. Sua ação se ampliou com o apoio de redes de parcerias, processo que lhes acrescentou o papel de *sentinelas da floresta* (Grifo nosso).

Mesmo em menor quantidade, é possível também relatar acontecimentos com desfecho favorável aos povos tradicionais e a natureza. O recente caso de expropriação de terras em um assentamento quilombola na comunidade Cruzeiroão no município de Óbidos no Estado do Pará, noticiado pela imprensa nacional, relata a atuação de uma empresa exploradora de açaí, fruto nativo na região, cuja maior concentração das espécies estava localizada em áreas pertencentes aos remanescentes. Inicialmente, trava-se uma intensa briga pela terra, marcada pela violência, por ameaças e, por fim, culminando com a ascensão das forças oprimidas. Nesse caso específico, a partir de denúncias e reivindicações pelas populações locais, o Ministério Público do Estado ordenou a prisão do empresário, bem como a devolução das terras aos seus proprietários de origem. Tal fato revela a exploração de açaí na região, com a derrubada e desordenada comercialização de diversas espécies de madeiras, criando-se enormes vazios na vegetação (G1, 2015).

Outros, porém, não encontram soluções rápidas e viáveis. Como o das “Balseiras do Amazonas”, a exemplo, na Ilha do Marajó no Estado do Pará, no qual “crianças e adolescentes utilizam canoas para se aproximar das balsas que fazem o transporte de cargas entre Belém e Manaus” (G1 Pará, 2015) para vender os produtos naturais extraídos de suas terras, porém, em alguns casos já denunciados e poucos noticiados, acabam se prostituindo em troca de bens materiais, sendo abusadas sexualmente por partes dos tripulantes das embarcações. Em outros casos, a própria família oferece os filhos em troca de mercadorias, conforme noticiado pelo site G1 Pará². Nos casos em que houve denúncias contra essa prática ilícita, os denunciantes foram “ameaçados de morte” (G1 Pará, 2015).

Casos como o das “Balseiras do Amazonas”, se repetem em muitos espaços da região, principalmente, naqueles onde estão as mineradoras, os portos, os garimpos, e outras formas de exploração das riquezas naturais, cuja concentração de muitos homens e poucas mulheres instaura prostituição e outras formas de depreciação moral do que poderia ser o exercício da liberdade do uso do próprio corpo. Tais ocorrências resultam em elevados índices de gravidez entre as adolescentes que se tornam mães precocemente, motivo este que também corrobora no abandono dos estudos. O cenário carente e deficitário obriga os moradores a se submeterem aquelas condições vulneráveis e desumanas, apenas para ter alimentação ao final do dia.

Com o esfacelamento de direitos e políticas protecionistas e a retomada do governo por forças conservadoras que atuam em prol do modelo neoliberal privatista e da redução drásti-

² Reportagem noticiada, inicialmente, no dia 18/08/2015 pela Rede Liberal de televisão com relatos do bispo Dom José Luis Azcona. Ver matéria: <http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2015/08/criancas-sao-vitimas-de-exploracao-sexual-na-ilha-do-marajo-no-para.html>.

ca da atenção do Estado para com os problemas sociais, refletir sobre a realidade amazônica constitui um exercício fundamental em prol da defesa do acesso e garantia aos bens e direitos sociais, definidos nas legislações, bem como um meio de orientar as pessoas com vistas a consolidação de um projeto de nação pautado na qualidade de vida, no respeito à diversidade, na preservação das culturas, crenças e valores, entre outros, ou seja, uma reforma alinhada às singularidades, especificamente, de uma região com um propenso potencial humano e social de desenvolvimento.

Justifica-se, então, a necessidade de realização de estudos e pesquisas acadêmico-científicas na e para a Amazônia, tanto as voltadas para o melhor aproveitamento das riquezas – reduzindo o impacto destrutivo sobre a natureza – quanto as voltadas para a compreensão da sociedade e a implantação de serviços e equipamentos públicos voltados para melhorar a qualidade de vida das pessoas, especialmente das populações tradicionais.

Sob essa perspectiva, este estudo objetiva analisar como se têm efetivado o direito à educação na região amazônica do Brasil, fazendo a comparação dessa realidade com o proposto em nossa legislação educacional, identificando desafios e resistências a partir da compreensão dos aspectos gerais perante as singularidades bem como o direito à educação em tempos de crise e os principais desafios ao acesso à educação, propondo iniciativas alinhadas à superação destes.

O texto resulta de pesquisa bibliográfica e documental, utilizando como técnicas de coleta de dados estudos sobre o tema, reportagens noticiadas por sites locais; e análise documental em legislações educacionais, políticas públicas e outros registros voltados ao campo dos direitos públicos.

Do embasamento teórico utilizado, o estudo apropria-se, inicialmente, das discussões de Carmo e Prazeres (2015), Colares (2018), Melo, Freire e Freire (2019), Sanfelice (2016) e Saviani (2018), seguido pela contribuição de outros estudiosos do tema, bem como da análise de documentos legais: a Constituição Federativa do Brasil de 1988, a Lei Nº 9.394/96, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, entre outros.

Exercer o direito à educação: garantias constitucionais

O direito à educação, sendo um compromisso constitucional, consolida-se nas legislações e políticas públicas do país com base nos princípios norteadores de caráter público do ensino, entre eles: igualdade, liberdade, qualidade e gratuidade (BRASIL, 1988) dos indivíduos aos conhecimentos sistematizados, produzidos e acumulados historicamente, permitindo o seu desenvolvimento social e, conseqüentemente, a integração destes sujeitos na vida em sociedade e ao competitivo mercado de trabalho, entendendo este processo como inerente ao modo de produção capitalista ao qual nos vinculamos.

A garantia do acesso à educação, em regiões distantes dos grandes centros urbanos, tem consolidado um enorme desafio, visto que, apesar da legislação educacional brasileira garantir a efetividade desse direito público, as mazelas existentes em determinadas realidades o distancia das populações empobrecidas e carentes de desenvolvimento pessoal e profissional. Por esse viés, direcionam-se as discussões para o contexto socioeducacional da região amazônica.

Como base indutora de políticas assistencialistas e protecionistas atuais, a Declaração Universal dos Direitos Humanos determina de acordo com seu Artigo 26, inciso I, “Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória [...]” (BRASIL, 2009, p. 14). Populações tradicionais da Amazônia necessitam de formação específica de acordo com as suas necessidades rotineiras. Por suas peculiaridades, faz-se necessário a implementação de direitos e políticas direcionados aos anseios locais, tendo em vista que “todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar-lhe, e a sua família, saúde e bem-estar [...]” (BRASIL, 2009, p. 14), incluindo como pressuposto principal dessa transformação o acesso à educação.

Esperançosamente, não se imagina a educação como um privilégio de poucos, seja pela condição econômica favorável, ou por habitar em locais onde os equipamentos públicos já

estejam presentes como decorrência de lutas e conquistas, como em algumas regiões metropolitanas. Educação é aqui tratada como direito, essencial ao processo formativo, instrumento de resistência e transformação da realidade social, dado que muito mais do que propiciar o acesso à escolarização e ao mundo do trabalho, permite a formulação de novos hábitos, posturas, valores e, principalmente, a aquisição de conhecimentos que possam servir de alicerce nas lutas e movimentos travados pela consolidação de outros direitos. Faz-se valer, portanto, o conhecimento que servirá de base para lutas próprias e coletivas, pautadas no bem comum. Defendemos a educação com um bem indissociável da condição humana e que deverá estar presente em todas as fases e processos instaurados ao longo da vida.

No campo dos pressupostos legais, a Constituição Federal da República do Brasil de 1988, diante da grande diversidade existente entre os povos e a proposta de efetividade dos direitos públicos para uma propensa qualidade de vida da população, descreve um compromisso da nação para a promoção do Estado de direito de base pública, laica, democrática e diversificada, conforme em destaque nos trechos a seguir:

Art. 1º A República Federativa do Brasil [...] constitui-se em Estado democrático de direito e tem como fundamentos:

II – a cidadania;

III – a dignidade da pessoa humana [...] (BRASIL, 1988).

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; [...]

III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV – promover o bem de todos, sem preconceitos [...] e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

O compromisso firmado na legislação determina a promoção da acessibilidade às garantias e direitos, a efetividade de um ambiente democrático e o respeito e tolerância às diversidades étnico-culturais. No caso da Amazônia, aplicam-se estes preceitos e compromissos perante as inúmeras culturas, crenças, religiões, hábitos, raças e etnias, cujas práticas diferenciadas devem ser salvaguardadas como um direito público. Portanto, as diferenças deverão ser englobadas no direito à educação, preservando sua essência e disseminando-as como forma de valorização de uma cultura própria.

Deste modo, destacamos a necessidade de se pensar o alcance de tais políticas em uma região com infindas singularidades, mediante um cenário de crise e desmonte no campo dos direitos, questionando-se sobre: qual tem sido o alcance de uma legislação, criada em âmbito nacional, para a efetividade do acesso à educação em contextos particulares, como no caso da Amazônia?

O questionamento levantado nos leva a refletir sobre qual tem sido o papel desempenhado pelos órgãos competentes na efetividade das políticas e legislações públicas para esta região, com vistas à promoção do desenvolvimento social, educacional, científico, cultural, político e econômico, englobando, nesse percurso, as diversidades humanas, geográficas, históricas e contextuais, cujos aspectos precisam estar consolidados no centro da atuação destes em prol da garantia de padrões de qualidade, acessibilidade, democracia e igualdade de condições a todos. Entendemos que deveria ser este o compromisso firmado e assumido pelos condutores das instâncias públicas.

A Constituição Federal de 1988 determina, de acordo com o Artigo 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa [...] para o exercício da cidadania [...]” (BRASIL, 1988), compromisso este universal, tendo na educação um meio

de promoção do desenvolvimento e a inserção nas relações sociais. A Lei Nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), artigo 6º, garante que “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental” (BRASIL, 1996), delegando, portanto, a responsabilidade do acesso à instrução com outra entidade, nesse caso, a família.

Analisar essa delegação de responsabilidades quanto ao acesso à educação no contexto amazônico constitui um exercício interessante, pois, pela fragilidade apresentada na própria lei, em um espaço onde perdura grande percentual de analfabetismo, e muitos não têm acesso aos conhecimentos sistematizados, pela necessidade de sobrevivência, torna-se quase que impossível à consolidação desta premissa governamental se não houver políticas públicas incisivas destinadas a tornar o texto da Carga Magna em algo concreto. Inclusive, para complementar o pensamento, pelas experiências observadas em outros estudos³ e por conhecermos a realidade de alguns municípios em estado de calamidade social, podemos afirmar que muitos pais dificilmente tiveram acesso a estas legislações, o que os coloca em uma situação de estranhamento e distanciamento deste compromisso. Por não conhecer, estas pessoas permanecem fora do ambiente escolar, sem acesso à educação e distante de uma possível transformação social.

Além disso, em determinadas circunstâncias, os pais e/ou responsáveis, seja por desconhecimento e/ou outro motivo, dificilmente identificam a escola como uma possibilidade de desenvolvimento dos seus filhos, preferindo delegar-lhe a realização de atividades manuais para ajudar no sustento da casa. É nesse contexto e com essa peculiaridade que o direito a educação precisa ser entendido.

Referente à ideia de uma educação inclusiva para a Amazônia, apesar dos distanciamentos entre a legislação e a realidade local, esta aparece como uma possibilidade, conforme o Artigo 26 da LDB (Lei Nº 9394/96):

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Fica evidente que a garantia de educação pautada nas características locais, apesar de constituírem uma exigência legal, dificilmente são levadas em consideração, ocorrendo a desvalorização de um currículo próprio, já que é mais conveniente aplicar uma proposta pedagógica finalizada do que criar, acompanhar e conectar os conhecimentos locais com os universais. O trabalhoso, geralmente, é descartado pelos formuladores e/ou executores de políticas públicas educacionais para os níveis micros da educação, passando a replicar modelos de outros *lôcus* em espaços com características singulares. Mesmo sabendo que a legislação recomenda a inserção de inúmeras diversidades no efetivo direito à educação pública, enfatizando os traços regionais de cada área geográfica.

De um contexto mais aproximável das populações amazônicas, presente na legislação vigente, destaca-se o compromisso com a educação indígena no artigo 78 da LDB por meio de “[...] programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas [...]” (BRASIL, 1996), cujos objetivos pautam-se em promover “[...] a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” (BRASIL, 1996), garantindo, dessa forma, “[...] o acesso

3 Entre eles: Omena e Valentim (2017, p. 135-143) em estudo sobre distorção escolar (<https://drive.google.com/file/d/1a0lqE0cXzOkOkvmCanmryRaHJf4JPtML/view>); Vasconcelos, Rodrigues e Couto (2017, p. 93-108) refletindo sobre o acesso desigual às políticas públicas pelas crianças residentes no campo (https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro_lilia_2); e o Movimento Survival (2019) descrevendo o isolamento de alguns povos indígenas na Amazônia e o desconhecimento de direitos (<https://www.survivalbrasil.org/povos/indios-isolados-brasil>).

às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas” [...] (BRASIL, 1996). Aqui aparece, ainda que não exemplificadamente, um viés para se pensar/analisar/reivindicar o direito à educação para as populações tradicionais.

Outro instrumento normativo que ganha ênfase no cenário das diversidades, se dá no advento de duas importantes conquistas, traduzidas em leis de cunho protecionistas e (re) afirmadoras do compromisso social em prol dos direitos: a Lei Nº 10.639/2003 que possibilita a inclusão obrigatória, no currículo oficial da Rede de ensino, da temática História e Cultura Afro-Brasileira e a Lei Nº 11.645/2008 que, ao modificar a legislação citada anteriormente (Lei Nº 10.639/2003), estabelece a inclusão no currículo da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Ainda que pelas condições limitadas de consolidação do direito à educação na Amazônia, seja pela própria característica do sistema atual, ideológico e excludente, a criação destas leis simbolizam um marco na história de vida e dos movimentos de resistências, não só garantindo o acesso à educação, mas na promoção da valorização cultural de etnias e a inclusão destas no currículo da rede de ensino, conquista primordial em prol da luta por direitos acoplados aos problemas reais do espaço de atuação dos povos essencialmente “amazônicos”.

Corroborando essas conquistas, a Lei Nº 10.558/2002 criou o programa Diversidade nas universidades, propiciando, entre outras ações, a produção e a pesquisa sobre as carências, desafios e perspectivas na relação diversidade e direito à educação. O programa propicia iniciativas que visam a reinvidicação e a cobrança, junto aos órgãos competentes, da efetividade de garantias constitucionais. Junto a ela, destacam-se as Leis Nº 10.678/2003 que cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e a Nº 4.886/2003 que institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial no Brasil.

Todas essas legislações e as políticas educacionais a elas associadas, criadas para sanar problemas relacionados a não contemplação das peculiaridades brasileiras nas propostas educacionais, sinalizam um avanço no campo legal quanto à concretização da garantia dos direitos a populações com características singulares. Todavia vivemos tempos de apreensão quanto a continuidade das ações voltadas ao cumprimento e aplicabilidade de direitos, em um cenário de incertezas até mesmo da continuidade das políticas e das leis, mesmo que deficitárias. A preocupação fundamenta-se nas afirmativas a seguir:

O processo de globalização, entendido como novo e complexo momento das relações entre nações e povos, tem resultado na concentração da riqueza, beneficiando apenas um terço da humanidade, em prejuízo, especialmente, dos habitantes dos países do Sul, onde se aprofundam a desigualdade e a exclusão social, o que compromete a justiça distributiva e a paz (BRASIL, 2007, p. 21).

Seja por meio de governos liberais “puros”, seja pela ação de governos social-liberais (apologeticamente chamados de “neodesenvolvimentistas”) que fracassaram ao tentar implementar uma moderada terceira via, o neoliberalismo retomou e fortaleceu o controle nos países em que a conciliação dominava. [...] (ANTUNES, 2018, p. 259).

Essa constatação é mais forte com relação aos ribeirinhos e povos da floresta, situados em uma área geográfica com limitado acesso, distante dos espaços urbanos e dos direitos, e para os quais a presença do Estado se faz mais necessária. Têm-se evidenciado um cenário de “desigualdades e [...] exclusão econômica, social, étnico-racial, cultural e ambiental, decorrente de um modelo de Estado em que muitas políticas públicas deixam em segundo plano os direitos [...]” (BRASIL, 2007, p. 23). Necessitamos, portanto, de uma (re)formulação no campo teórico-conceitual das iniciativas projetadas à Amazônia, com base nas singularidades locais da região.

Limitantes no acesso à educação: palco de singularidades

A Amazônia Legal, composta por nove (9) Estados brasileiros e 775 municípios, inclui toda a região norte do país, ocupando 59% do território nacional, com uma área de 5.217.423 quilômetros quadrados (IMAZON, 2013). Situada nas limítrofes do Brasil, esta é, atualmente, a maior região do país, com uma vasta extensão de florestas e rios. São aproximadamente 20,3 milhões de moradores, sendo “68,9% residentes na área urbana e 31,1% na área rural” (IMAZON, 2013), abrigando 12,3% da população nacional. A figura seguinte representa a divisão geográfica da área do estudo.

Figura 1. Delimitação da área geográfica da Amazônia Legal.



Fonte: Site ABC do ABC (201).

No cenário educacional, em anos anteriores, entre os indicadores da Educação Básica para a Amazônia, destaca-se a existência de 23.248 estabelecimentos de educação infantil, 33.095 de ensino fundamental e 3.762 de ensino médio (SUDAM, 2016, p. 10-37). Apesar de figurar um sentido positivo em termos quantitativos de instituições na região, esta imagem é rapidamente desconstruída ao se pensar os lugares distantes, escondidos em áreas de difícil acesso, onde estão comunidades carentes do acesso à escola. Sob essa lógica, o documento da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) afirma:

Apesar das melhorias na educação apresentadas pela região nos últimos anos, os dados estatísticos mostram que a Amazônia Legal ainda apresenta situação educacional abaixo da média nacional, o que demonstra a necessidade de um olhar mais atencioso para a região com a adoção de políticas públicas que levem em consideração as peculiaridades regionais e supram as necessidades das comunidades escolares, oferecendo uma educação democrática e de qualidade (SUDAM, 2016, p. 8).

O enunciado resume as carências que vem sendo narradas até aqui sobre o contexto amazônico, o que coloca o direito à educação como eixo central de preocupações visto que o atendimento escolar está abaixo da média nacional, justificando a necessidade de investimentos e melhorias no campo em questão. Faz-se necessário, portanto, ampliar as políticas em prol da modificação dessa realidade. Não basta a produção de informações estatísticas se não forem tomadas medidas eficientes para o enfrentamento das disparidades regionais e das desigualdades internas que agravam ainda mais a situação de vida das populações que vivem em ambientes mais afastados dos centros urbanos. O que está sendo feito com esses dados? Eis uma pergunta inquietante. Eles estão gerando políticas públicas ou servem para alimentar ideologias que repetidamente associam tais problemas a ineficácia do Estado e ao fracasso da escola pública? Ou o discurso de que o problema está na Amazônia em si e não necessariamente na oferta educacional para os povos tradicionais. As análises seguintes indicam elementos

que justificam estas e outras indagações.

Referente às taxas de aprovação no ensino fundamental, com base em informações do período de 2010 a 2014, o Estado do Mato Grosso possuía um índice bem elevado com relação ao número de alunos concluintes das séries em curso, seguido de perto pelo Acre e Tocantins (SUDAM, 2016, p. 31). O Pará ocupava os menores índices de aprovação no ensino fundamental.

Nas taxas de reprovação no ensino fundamental, ainda entre 2010 a 2014, o relatório da SUDAM indica que Rondônia, Pará e Amazonas constituem os Estados com os maiores índices. Nessa categoria, o Mato Grosso aparece com o menor índice de reprovação entre os demais (SUDAM, 2016, p. 31).

Quanto as taxas de abandono no ensino fundamental (2010-2014), os dados mostram que o Estado do Amazonas lidera os índices, seguido bem próximo pelo Pará. Novamente, o Mato Grosso se destaca por apresentar menores índices, junto com o Tocantins (SUDAM, 2016, p. 32).

Após cinco anos, em 2019, constatou-se uma realidade não muito distante da anterior, apresentando os Estados do Amazonas, Pará e Maranhão⁴ com índices desfavoráveis relacionados a aprovação, reprovação e abandono escolar, inferindo que não houve avanços significativos para a reversão do quadro, em um período de quase dez anos (2010-2019). Entre o espaço temporal citado, destaca-se o período do golpe jurídico parlamentar que foi abrandado com o nome de Impeachment (2016) e pós-golpe no país, com o afastamento da presidenta Dilma e a tomada do poder pelo seu vice, Temer, sucedido por Bolsonaro, temos assistido a uma sequência de crises de natureza política e social, alimentadas pela desaceleração econômica, com reflexos para as políticas públicas em especial a saúde e a educação que sofreram fortes contingenciamentos de verbas e uma série de medidas restritivas que comprometem a viabilidade de ações voltadas a efetivação de direitos aos setores da sociedade historicamente excluídos desses e de outros benefícios.

Estendemos ainda um olhar para a Educação Escolar Indígena, compreendendo esta como fundamental na Amazônia e por constituir-se como exigência legal no país.

Quadro 1. Dados sobre a Educação Escolar Indígena na Amazônia Legal em 2014.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA AMAZÔNIA LEGAL EM 2014.		
Estados	Estabelecimentos	Matrículas
Acre	201	7.763
Amapá	67	5.407
Amazonas	1.009	62.568
Pará	190	14.410
Maranhão	302	17.630
Mato Grosso	203	17.139
Rondônia	102	3.493
Roraima	361	18.465
Tocantins	86	5.344
TOTAL	2.521	152.219

Fonte: Elaborado pelos autores com base em informações do relatório da SUDAM (2020).

4 Informações educacionais, do ano de 2018, comprovadas no documento do Anuário Brasileiro da Educação Básica (BRASIL, 2019), comparando as taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar e os índices obtidos em exames educacionais, como as metas e resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, entre os Estados que compõem a Amazônia Legal.

Sobre os estabelecimentos de educação escolar indígena, 81% encontram-se na Amazônia Legal, restando 19% distribuídos por outras regiões do Brasil (SUDAM, 2016, p. 63). Junto a isso, o número de matrículas chega a 152.219 somente nesta região (63%), de um total de 239.759 existentes no território nacional (SUDAM, 2016, p. 63-64). Tais informações confirmam que a maior concentração das populações indígenas está na Amazônia.

Ainda em análise ao Quadro 1, constata-se que o Estado do Amazonas possui um número alto (comparando-se aos demais) de estabelecimentos e matrículas na Educação Escolar Indígena, acompanhado, um pouco distante, por Roraima e Maranhão. Problematicamente, Amapá e Tocantins possuem um número baixo de instituições, dado o expressivo número de matrículas, se comparados aos Estados do Acre e Rondônia, estes últimos com maiores quantitativos de estabelecimentos e índices de matrículas menores e/ou aproximados aos citados anteriormente (Amapá e Tocantins).

Os dados apresentados no Anuário da Educação Básica de 2019 mostram que, em 2018, foram registradas 256,9 mil matrículas na Educação Indígena no Brasil, sendo que, 72,1% das escolas já possuíam aulas utilizando a língua materna (BRASIL, 2019, p. 14). Na região norte do país, este índice chega a 77% das instituições que adotaram a língua indígena como base formativa (BRASIL, 2019, p. 45). De igual modo, registrou-se em 2018, no país, 258,6 mil matrículas em áreas quilombolas, apesar de que somente “30,3%, menos de um terço das escolas quilombolas, conta com material específico para este grupo étnico” (BRASIL, 2019, p. 14). Voltando-se ao norte do Brasil, apenas 34,4% das instituições, localizadas em áreas de quilombos, contam com materiais específicos para a educação articulada com os interesses, vivências e desafios de seu local. (BRASIL, 2019, p. 45).

Diante das informações apresentadas, somadas as leituras e contribuições teóricas de outros pesquisadores do cenário educacional da Amazônia, nota-se alguns limitantes que corroboram no retardamento do acesso à educação como um direito e um bem social, em um cenário constituído de singularidades, as quais acabam por não serem atendidas de forma efetiva pelos mecanismos legais e normativos. Entre estes, destacam-se: a luta pelo reconhecimento das diversidades; o fator logístico; o material didático descontextualizado; as escolas multisseriadas; e a inexistência de políticas públicas voltadas para a realidade amazônica.

Constitui um limitante no direito à educação na Amazônia a própria condição de não reconhecimento das diversidades, fator este que se torna um empecilho frente à garantia de direitos próprios, bem como distanciam a incorporação de um modelo educacional voltado às suas singularidades e de certa forma nega-se a existência das diversidades, pois, conforme Sanfelice, a própria visão que hoje temos sobre a Amazônia é bastante preocupante no sentido de que “[...] vão se acumulando o desconhecimento puro e simples, as visões míticas e os preconceitos [...]” (2016, p. 7). Ainda na visão do autor, não podemos cair na armadilha teórico-conceitual de “Pensar especificidades, singularidades e diversidades [...] em si mesmas”, entendendo que “[...] não é uma Amazônia isolada do mundo que se está a visualizar” (SANFELICE, 2016, p. 9).

O não reconhecimento das características locais tende a propiciar a incorporação de modelos educacionais e sociais distantes do *lócus* originário das populações tradicionais, desfavorável aos saberes produzidos e sistematizados historicamente na cultura da sociedade amazônica. Trata-se, portanto, de uma questão problemática no que tange a desvalorização do saber local, e dos traços estéticos e culturais de uma região singular. Em contraponto, Melo, Freire e Freire (2019, p. 46) afirmam que:

O poder público estabelecido e a sociedade civil precisam dar as mãos em busca de um propósito tão urgente e necessário para a população local. Enfim, o estado necessita assumir o papel de guardião e protagonista no enfrentamento da realidade social já que historicamente o território foi castigado pela ausência daquele.

O descaso do poder público se manifesta nas inúmeras comunidades que lutam pelo reconhecimento e titulação de suas terras, pela valorização de suas culturas, crenças e etnias.

A luta em torno da terra configura-se como o vetor central na desembocadura das desigualdades sociais. Uma história marcada por disputas resultantes em exclusões e desrespeito aos direitos humanos (MELO; FREIRE; FREIRE, 2019, p. 45).

Diante dessas afirmações, podemos inferir que não basta questionar as políticas públicas existentes, nem mapear estudos para a aquisição de dados estatísticos sobre a educação, muitos, inclusive, utilizados apenas para negativar o cenário local, sem respeitar as singularidades da Amazônia que devem nortear as ações projetadas e/ou implementadas. Reconhecer as diversidades e incorporá-las no centro dos debates, na luta por sua valorização social, é um primeiro passo. Podemos chamar de “fase do reconhecimento”.

Outro aspecto limitante se configura na questão do fator logístico da região, entendendo os espaços com características deficitárias, tanto no acesso como em infraestrutura, corroborando assim, no distanciamento do direito educacional por conta das dificuldades de locomoção, em um ambiente onde os rios são os caminhos mais utilizados, envolvendo uma série de perigos, desde animais venenosos até os fatores climáticos e fenômenos naturais desfavoráveis. Empiricamente falando, chegar à escola constitui perigo em áreas isoladas no meio da floresta ou às margens dos rios.

[...] É nesse imenso contexto geográfico que está inserido o cenário logístico amazônico, que devido aos diversos aspectos naturais da região, bem como estes à medida que se configuram como verdadeiros e grandes entraves para as atividades logísticas nesse imenso “pedaço do Brasil”, devem constituir-se como uma das prioridades para as organizações que nela atuam e para os demais atores envolvidos nessa temática (PASSOS, 2013, p. 8).

A recomendação proposta se dá, explicitamente, na cobrança, junto aos órgãos competentes e empresas instaladas na região, quanto a melhoria da trafegabilidade, proporcionando comodidade, rapidez e, principalmente, segurança aos usuários dos serviços, por conta dos inúmeros perigos naturais existentes. Prova disso figura-se nos grandes naufrágios, muitos deles decorrentes de superlotação de cargas e passageiros e ausência de manutenção nas embarcações, como por exemplo, o famoso caso do Navio Sobral Santos⁵ e, recentemente, a embarcação pertencente à empresa Bertolini⁶, ambos ocorridos no município de Óbidos na região Oeste do Estado do Pará.

Em se tratando do fator logístico é possível observar uma singularidade própria da região, comparando-se a outras do país, ancorada na seguinte questão: é mais rápido chegar até São Paulo, localizado no Sudeste do país, utilizando o transporte aéreo, do que a uma comunidade de um dos municípios da região amazônica, onde o transporte por meio de barcos

5 Maior naufrágio ocorrido na região amazônica, na madrugada do dia 19 de setembro de 1981 em frente ao porto da cidade de Óbidos/PA, cuja embarcação transportava em média 300 toneladas de carga e 630 passageiros, ultrapassando o limite máximo permitido (de apenas 400 passageiros). Deste acidente, aproximadamente, 500 pessoas morreram, sendo apenas encontrados 200 corpos. Ver reportagem em: <http://obidense.com.br/conteudo/304/sobral-santos-a-tragedia>.

6 Acidente ocorrido entre um empurrador de balsas, que transportava soja para outras cidades, e um navio de grande porte, que transportava Bauxita para outra região do país, no dia 02/08/2017, próximo a Óbidos/PA, culminando na morte de 09 pessoas, cujos corpos ficaram por, aproximadamente, quatro meses presos na embarcação no fundo do rio Amazonas pela profundidade do trecho. Ver reportagem em: <http://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/iniciado-icamento-de-empurrador-naufragado-em-obidos.ghtml>.

pequenos, ainda o mais utilizado, e as grandes extensões de rios, tornam o percurso bastante longo. Eis que a Amazônia encontra-se diante de “[...] enormes desafios e limitações impostas em grande parte pelos fatores naturais [...]” (PASSOS, 2013, p. 11).

Muitas vezes, a precariedade logística dos meios de transporte serve de justificativa para que crianças e adolescentes sejam submetidas diariamente aos mais variados perigos para chegar até as escolas, principalmente, aquelas localizadas em áreas de várzea, e na época de enchente dos rios, período em que as águas avançam sobre as construções. Nos períodos de enchentes muitas escolas deixam de funcionar e, com isso, os alunos ficam sem atividades e, conseqüentemente, sem contato com os conhecimentos escolares, necessitando de calendários adaptados.

Nesse contexto cabe destacar o Programa Caminho da Escola, iniciativa do governo federal objetivando fornecer veículos (ônibus, embarcações e bicicletas) para que sejam utilizados no transporte escolar e garantir o acesso (e também melhorar a permanência) dos alunos na escola, especificamente, em contextos rurais e distantes do perímetro urbano, áreas de difícil acesso, como a Amazônia.

Em 2009 foram construídas 674 lanchas⁷, meio de transporte mais aproximado às características da Amazônia que utiliza as vias fluviais com maior frequência, porém, não contemplaram as peculiaridades locais por utilizarem como combustível a gasolina, aumentando muito os gastos com abastecimento. Poderiam ser projetadas para utilizar o diesel ou outro combustível mais econômico. Por apresentar grandes despesas, muitas adquiridas pelos sistemas educacionais públicos encontram-se sem utilidade, com peças danificadas, falta de verba para a compra de combustível bem como ausência de condutores. Como se vê, é preciso analisar a implementação de políticas educacionais na Amazônia, cobrando ações que dialoguem com suas características e anseios locais. Este seria o segundo passo, denominado de “fase da argumentação”.

Outro fator limitante mostra-se em materiais didáticos descontextualizados, geralmente adotados em escolas do Sudeste ou Sul do país, e adquiridos em larga escala pelos programas governamentais, não contemplando o ambiente das instituições educacionais da Amazônia. Raramente se aplica algum cuidado na transposição didática desses conteúdos, e acabam soando estranhos no espaço escolar. A respeito do problema, em estudo realizado em um município da Amazônia Legal, Soares e Melo descrevem que:

É perceptível nas escolas [...] a ausência de materiais didático-pedagógicos voltados para a cultura e história da população [...], assim como sobre a diversidade racial existente [...], tornando-se um empecilho para a realização do trabalho de conscientização. Assim, verificou-se que a maioria dos materiais presentes nas [...] escolas estão voltados para figuras europeizadas, ou seja, narrativas sobre meninas e meninos loiros de olhos azuis com cabelos lisos e roupas luxuosas, o que acaba se estabelecendo como o padrão da sociedade, deixando o ser “diferente” marginalizado por não se adequar a essa padronização exacerbada (2017, p. 95-96).

A questão levantada requer maior atenção. Sobre as “ausências” do local nos materiais de cunho universais, Carmo e Prazeres afirmam que “esse é o contexto de muitas comunidades e localidades espalhadas pela Amazônia” (2015, p. 539), o que leva ao enfraquecimento e negação de identidades, na dissipação de culturas e na precarização do direito e garantia às diversidades no campo educacional. Afinal, “[...] são políticas efetivadas na região amazônica, nas quais as características de organização das populações são ignoradas, assim como suas diferenças e aspectos culturais próprios” (CARMO; PRAZERES, 2015, p. 539).

⁷ Dados disponíveis no Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Consultar informações sobre o programa “Caminho da Escola” em: <https://www.fnde.gov.br/>.

Mudar essa realidade é necessário em prol de preservar as raízes dos povos tradicionais da Amazônia, salvaguardando seu estilo de vida e promovendo a garantia de direitos. Eis que se constrói o terceiro passo: transformar a escola em espaço de lutas e resistências em prol do coletivo. A este passo, podemos chamar de “fase da inserção”, na qual ocorra a inclusão das reivindicações de melhorias no rol de direitos a serem efetivados na realidade amazônica.

Escolas multisseriadas “[...] embora estejam presentes em todos os sistemas de ensinos dos Estados da federação, têm predominância nas regiões norte e nordeste do país”. (CARMO; PRAZERES, 2015, p. 539) e constituem fator limitante para a efetivação de direitos educacionais dado a presença acentuada e a precariedade que as caracterizam. Apesar do recorrente discurso de defesa dessa organização educacional como um meio promotor do acesso à educação em locais mais distantes, não podemos olvidar que seja uma forma paliativa de propiciar a todos o direito à educação escolar. Sobre estas organizações educacionais, Carmo e Prazeres observam:

É importante salientar que a existência das escolas multisseriadas no Campo brasileiro, em especial na Amazônia, tem mais a ver com os aspectos demográficos da organização populacional das comunidades do que com uma mera opção de criar essas turmas. A título de exemplo, numa comunidade em que existam 20 crianças com idade escolar diferente, o Estado não pode se eximir de ofertar a educação a esses sujeitos pelo fato de não ser possível criar turmas por série (2015, p. 539).

Ao professor cabe a difícil tarefa de, ao mesmo tempo, trabalhar com séries distintas, alunos diversificados, em uma única sala de aula, o que representa um enorme desafio pois são conteúdos, objetivos e interesses diferenciados, o que exige muito mais tempo para auxiliar os educandos em seus percursos de compreensão/assimilação dos conteúdos.

Pela ausência de escolas com pluralidade de séries e de professores em muitos locais da Amazônia, as pessoas se veem obrigadas a estudar conforme as condições dadas.

A precarização do ensino nas escolas multisseriadas é promovida pela negligência do próprio poder público, uma vez que é o principal agente de implementação das políticas educacionais. Para o Estado, as escolas multisseriadas são problema, ao invés de ser a solução da oferta do ensino às populações do campo na Amazônia em função da dispersão geográfica em que vivem (CARMO; PRAZERES, 2015, p. 539).

Ao invés de ser um ponto positivo por ampliar a escolarização, torna-se muitas vezes uma experiência deficitária em termos de aprendizados e, conseqüentemente, para a inserção social e ao mercado de trabalho.

Nesse espaço de contradições, principalmente, entre o escrito e o feito no campo das legislações, evidencia-se que “[...] ao invés de o Estado propor políticas para a mudança desse quadro e adotá-las como forma específica de organização e oferta do ensino às populações [...] prefere substituí-las [...]” (CARMO; PRAZERES, 2015, p. 539), e assim pode deixar de cumprir o preceito constitucional de garantir o acesso de todos à educação. Diante disso, apresenta-se o quarto passo: propor, junto ao poder público e diante dos problemas evidenciados, projetos, ações e/ou iniciativas que visem a transformação social da realidade, acompanhando sua implementação, com vistas a resolução dos problemas em caráter definitivo. Essas iniciativas devem ser construídas pelos próprios sujeitos amazônicos. A este momento chamaremos de “fase de contraproposta da análise”.

Por fim, um último limitante da efetivação de direito a educação a ser abordado refere-

se ao fato de geralmente as políticas públicas educacionais deixam de contemplar as singularidades da amazônica, e ao serem efetivadas pelos governos locais, também não há como princípio e regra a preocupação em ajustá-las para que possam atender as populações tradicionais. Ainda nos ressentimos de mecanismos legais e normativos fortificados na luta pelo bem comum, uma vez que são desafios distintos das demais realidades do país:

É fundamental que o direito à educação seja efetivado, porém, sem perder de vista a sua essência, de ser destinado a todos, em um país formado por muitas diversidades e singularidades. Não basta que haja as políticas públicas, mas que estas atendam a realidade em que são implementadas e visem à reversão de quadros de desigualdades sociais, apesar de não ser esta a lógica do sistema dominante. Pois, como observa Saviani:

Em síntese, eis a perversa equação que expressa o significado da política educacional brasileira desde o final da ditadura [...] até os dias de hoje: Filantropia + proteção + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no país (2018, p. 25).

Para a superação desse quadro, apresenta-se o quinto passo: ajustar as políticas educacionais às particularidades locais, fazendo uma transposição do universal para o local, verificando o que deu certo e errado no processo. Em outras palavras, este momento se configura no acompanhamento, análise e avaliação das políticas, para, posteriormente, lançar mão de proposições de aprimoramento na realidade local. A este chamaremos de “fase do ajustamento”.

Constata-se, portanto, que condicionada aos desafios da região, a educação amazônica vem constituindo-se sobre sérios problemas de regularidade, onde a legislação existe, porém, não vem sendo implementada, deixando parte de seus habitantes, notadamente as populações tradicionais, em condições deploráveis de vida, ausentes e desprovidos dos conhecimentos sistematizados que possibilitam sua integração ao mundo do trabalho. No que tange ao cenário atual brasileiro, é necessário à solidificação de forças que incitem a resistência, compreendendo que:

[...] se os tempos atuais no Brasil são, de verdade, muito difíceis para a educação pública, não podemos nos render, considerando impossível reverter a escalada privatista. Ao contrário, trata-se de tempos difíceis, mas não impossíveis, e é necessário, em consequência, organizarmos tenazmente a resistência, preparando-nos para uma luta longa [...] (SAVIANI, 2018, p. 31).

Deste mesmo autor é mais que pertinente destacar sua luta pela ampliação dos recursos públicos para a educação, visando que o país destine nunca menos que 10 (10%) dez por cento de seu PIB (Produto Interno Bruto) para esse setor. Para o professor Saviani há uma enorme distância entre o que é proclamado como direito e o que se efetiva enquanto ação decorrente da política educacional. Daí se faz necessário a vigilância e a solidificação de forças que promovam a resistência a toda forma de desmonte de direitos. Principalmente do direito à educação.

[...] Com efeito, a educação, para além de se constituir em determinado tipo de direito, o direito social, configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza. Isso porque a sociedade moderna, centrada na cidade e na indústria,

assumindo a forma de uma sociedade de tipo contratual, substituiu o direito natural consuetudinário pelo direito positivo. Ora, a sociedade urbano-industrial assim como o direito positivo se baseia em normas escritas. Portanto, a participação ativa nessa sociedade, vale dizer, o exercício dos direitos de todo tipo, pressupõe o acesso aos códigos escritos. Eis por que esse mesmo tipo de sociedade erigiu a escola em forma principal e dominante de educação e advogou a universalização da escola elementar como forma de converter todos os indivíduos em cidadãos, isto é, em sujeitos de direitos e deveres. Mas, como sabemos, importa distinguir entre a proclamação de direitos e a sua efetivação. A cada direito corresponde um dever. Se a educação é proclamada como um direito e reconhecido como tal pelo Poder Público, cabe a esse poder a responsabilidade de prover os meios para que o referido direito se efetive. Eis por que se impôs o entendimento de que a educação é direito do cidadão e dever do Estado. [...] (SAVIANI, 2014, p. 76).

Em se tratando de Amazônia, chegar à escola é um constante desafio e fazer educação é uma luta ainda maior. Mesmo sendo um direito elementar, consagrado na Carta Magna e na legislação educacional, ainda se apresenta muito distante de grande parte da população. Daí a importância e a necessidade de que as políticas públicas educacionais sejam traduzidas em ações concretas e capazes de produzir modificações socialmente qualitativas tendo em vista as suas singularidades.

Considerações Finais

Diante da realidade apresentada, os resultados indicam três pontos centrais de análises: o direito à educação na Amazônia está fragilizado; faltam políticas públicas educacionais que contemplem as singularidades da região; e há necessidade de fortalecimento de ações que promovam a resistência em prol de direitos e da transformação social.

Sob o fulcro do terceiro ponto, destaca-se a proposição de cinco passos (fases) que visam aprimorar as práticas, os processos e as políticas educacionais na Amazônia, delineando um percurso em que: sejam identificadas e assumidas as diversidades locais (reconhecimento); se compreenda a necessidade de que políticas públicas sejam implementadas e readequadas em permanente diálogo com as características e anseios locais (argumentação); transforme a escola em um espaço de lutas e resistências em prol do coletivo, inserindo estes sujeitos no cerne dos problemas e cobrando-lhe uma atuação ativa (inserção); se proponha a elaboração, pelos sujeitos locais, de projetos e/ou iniciativas de teor público em prol da realidade, lutando pela efetividade destes (contraproposta da análise); e ajuste-se as políticas educacionais, pela transposição de orientações universais às necessidades regionais, pautando-se na análise, avaliação e formulação de reparos (ajustamento).

Em linhas gerais, pensar a educação na Amazônia não deve se resumir a visão estereotipada mantida no decorrer dos anos, de região inóspita, porém, cheia de riquezas e mistérios. Habitada por povos “selvagens” e marcada por conflitos de terras. É necessário romper com o paradigma exacerbado que acentua as desigualdades sociais e promove a ausência de direitos, ainda mais em tempos difíceis de crise que ultrapassa o cenário brasileiro, podendo colocar “[...] em risco, no futuro próximo, os princípios democráticos que norteiam a oferta da educação como um direito público [...]” (PIOLLI, 2019, p. 31).

A Amazônia é também um lugar de direitos, de deveres, de singularidades. Com potencial de desenvolvimento sustentável e social diferenciado, gerando resultados que a coloquem em um patamar diferenciado positivamente no tocante a qualidade de vida e na produção de bens culturais que respeitem a ancestralidade dos atuais habitantes, sem desconsiderar os avanços científicos e tecnológicos que foram gerados historicamente pela humanidade, mas que tem sido apropriados por apenas uma diminuta parcela. Garantir a todas as pessoas o

direito ao acesso aos bens e aos equipamentos públicos que podem promover a melhoria da qualidade de vida constitui o ponto de partida para a construção de uma cidadania alicerçada na justiça e na solidariedade. O respeito as populações tradicionais da Amazônia se dão, também, pela oferta regular e adequada de educação escolar, como um direito essencial para que outros sejam conhecidos e conquistados.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. 1 ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

BITTAR, Eduardo C. B. A escola como espaço para emancipação dos sujeitos. In: Zenaide, Maria de Nazaré Tavares et al. **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008, vol. 2, p. 168-175.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7a%20o.htm>. Acesso em: 01 jan. 2017.

_____. Senado Federal. **Lei nº 9.394/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 jan. 2017.

_____. **Decreto nº 4.229, DE 13 DE MAIO DE 2002**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos. 2. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2002/decreto-4229-13-maio-2002-452043-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14/09/2018.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. 3, MEC, MJ, UNESCO, Brasília, 2010.

_____. **Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009**. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos. 3. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm. Acesso em: 14/09/2018.

_____. Plano Nacional de Extensão Universitária. **Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu / MEC Brasil**, 2001 Coleção Extensão Universitária FORPROEX, vol. I. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>. Acesso em: 26 de jul. 2018

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2006.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos-CNEDH, Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH, Brasília: **Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República**: MEC, MJ, UNESCO, 2009.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012**. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Acesso em: 10 de jun. de 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf

_____. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Acesso em: 20 de jan. de 2019. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2018/>

rces007_18%20-%20MEC%20CNE.pdf

GONÇALVES, Nádya Gaiofatto. **Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229 - 1256, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 24 de set. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. Cortez editora, 3ª Ed. PDF. 2004.

_____. **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. Coimbra: Almedina; 2008. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>. Acesso em: 26 de dez. de 2018.

SILVA, Aida Maria Monteiro. Direitos Humanos na docência universitária. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. – São Paulo: Cortez, 2011. p. 103-127

_____. **Introduzindo a temática**. In: SILVA, Aida Maria Monteiro (Org.). Educação em Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2013.

TREVISAM, Elisaide. Educação em Direitos Humanos no Ensino superior como garantia de uma cultura democrática. **Revista Acadêmica Direitos Fundamentais**, Osasco/SP Ano 5 n.5, 2011.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **A extensão e os desafios da educação em direitos humanos**. In: SILVA, Aida Maria Monteiro. (org.). Educação superior: espaço de formação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, (coleção em direitos humanos), 2013, 129-174p.

Recebido em 23 de março de 2020.

Aceito em 15 de junho de 2020.